

Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 250-278

Entre Atividade e Temporalidade: vivências de professoras do ensino superior no retorno ao trabalho presencial durante a pandemia de COVID-19

Between Activity and Temporality: female higher education professors' experiences in returning to in-person work during the COVID-19 pandemic

Entre activité et temporalité: expériences d'enseignants de l'enseignement supérieur revenant au travail présentiel pendant la pandémie de COVID-19

Marinara Nobre Paiva¹

Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro²

Beatriz Teixeira Silva³

Lorena Albuquerque Mendes⁴

Luciana Fontenele de Sena⁵

Marília Pereira Fernandes⁶

Natália Santos Marques⁷

Lorena Brito da Silva⁸

Francisco Ferreira Alves Filho⁹

Resumo

O tempo é gerido de maneira diferente por mulheres e homens, decorrência da divisão sexual do trabalho que hierarquiza o trabalho produtivo e o reprodutivo. A pandemia

¹ Mestra em Psicologia e Políticas Públicas e Professora no Centro Universitário INTA. E-mail: marinaranobre@alu.ufc.br

² Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, Curso de Psicologia. E-mail: pablo.pinheiro@ufc.br

³ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: beatrizteixeira@alu.ufc.br

⁴ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: lorenamentes@alu.ufc.br

⁵ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: lucianafontenele@alu.ufc.br

⁶ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: mariliapereira487@gmail.com

⁷ Doutora em Psicologia Experimental e Professora na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: nataliamarques@ufc.br

⁸ Doutora em Psicologia e Professora no Centro Universitário Christus. E-mail: lorena.nessin@gmail.com

⁹ Graduando em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: franciscoferreiraalvesfilho@alu.ufc.br



de COVID-19, ao impor isolamento social e fechamento de instituições de ensino superior, intensificou tais desigualdades, sobretudo na docência. Este estudo analisou a relação entre atividade e vivência de temporalidade de professoras universitárias no retorno ao trabalho presencial. A partir da Clínica da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural, considera-se a atividade não apenas como o conjunto de ações observáveis, mas como intenções e possibilidades não efetivadas. A vivência é entendida como uma experiência de padecimento, atravessada por afetos, emoções e contexto social. Foram realizadas entrevistas com oito professoras de uma universidade pública, utilizando-se um calendário como mediador, no qual elas representaram suas atividades diárias e semanais. O retorno às aulas presenciais após o isolamento social gerou estranhamento, insegurança e dificuldade de adaptação. A necessidade de reconstruir a dinâmica docente afetou vínculos, afetos e a percepção de produtividade. A tentativa de manter o ritmo do período remoto intensificou a sobrecarga. A lógica produtivista reforçou a exaustão mental e física. O trabalho reprodutivo permaneceu invisibilizado, recaindo sobre as professoras, que conciliavam tarefas domésticas, cuidados familiares e demandas acadêmicas. Contratações de outras mulheres ou guarda compartilhada aliviaram alguns encargos, possibilitando momentos de autocuidado. O acesso ao ócio seguiu desigual. Estudos futuros podem comparar diferentes contextos institucionais e áreas do conhecimento acerca da gestão do tempo e das dinâmicas de trabalho reprodutivo e produtivo.

Palavras-chave: Gênero; Trabalho docente; Tempo; Atividade.

Abstract

Time is managed differently by women and men because of the sexual division of labor, which hierarchizes productive and reproductive work. The COVID-19 pandemic, by imposing social isolation and the closure of higher education institutions, exacerbated these inequalities—particularly among faculty. This study examined the relationship between activity and the experience of temporality among female university professors returning to in-person work. Informed by Activity Clinic and Cultural-Historical Theory, activity is understood not merely as observable actions, but also as intentions and unrealized possibilities. Experience is conceptualized as involving suffering and it is shaped by affect, emotion, and social context. Eight female professors from a public university participated in interviews, using a calendar to represent their daily and weekly activities. The return to face-to-face classes after social isolation evoked estrangement, insecurity, and difficulties in adapting. Reconstructing teaching dynamics affected interpersonal bonds, emotional states, and perceptions of productivity. Attempting to sustain the pace set during remote work intensified workload pressures, reinforcing mental and physical exhaustion. Reproductive labor remained invisible, predominantly shouldered by these professors, who balanced domestic tasks, family care, and academic responsibilities. Hiring other women or relying on shared custody alleviated some burdens and afforded brief opportunities for self-care, although access to leisure remained unequal. Future studies could compare different institutional settings and academic fields to gain a



deeper understanding of time management and the interplay between productive and reproductive work.

Keywords: Gender; Teaching work; Time; Activity.

Résumé

Le temps est géré différemment par les femmes et les hommes, en raison de la division sexuelle du travail qui hiérarchise le travail productif et reproductif. La pandémie de COVID-19, en imposant l'isolement social et la fermeture des établissements d'enseignement supérieur, a intensifié ces inégalités, notamment dans l'enseignement. Cette étude analyse la relation entre l'activité et l'expérience de la temporalité des professeurs d'université lors de leur retour au travail en présentiel. Sur la base de la Clinique de l'activité et de la théorie historico-culturelle, l'activité est considérée non seulement comme un ensemble d'actions observables, mais aussi comme des intentions et des possibilités non réalisées. L'expérience est comprise comme une expérience de souffrance, traversée d'affections, d'émotions et de contexte social. Des entretiens ont été réalisés avec huit professeurs d'une université publique, en utilisant comme médiateur un calendrier dans lequel ils représentaient leurs activités quotidiennes et hebdomadaires. Le retour aux cours en présentiel après l'isolement social a généré de l'étrangeté, de l'insécurité et des difficultés d'adaptation. La nécessité de reconstruire la dynamique pédagogique a affecté les liens, les affections et la perception de la productivité. La tentative de maintenir le rythme de la période lointaine a intensifié la surcharge. La logique productiviste renforçait l'épuisement mental et physique. Le travail reproductif restait invisible et incombait aux enseignants, qui jonglaient entre les tâches domestiques, les soins familiaux et les exigences académiques. L'embauche d'autres femmes ou la garde partagée ont allégé certains fardeaux, permettant des moments de soins personnels. L'accès aux loisirs reste inégal. Les études futures pourront comparer différents contextes institutionnels et domaines de connaissances concernant la gestion du temps et la dynamique du travail reproductif et productif.

Mots-clés: Genre; Travail d'enseignement; Temps; Activité.

Vidal (2020) mostra que o tempo é gendricado, ou seja, é gerido de maneira diferente para mulheres e homens. Neste sentido, cria-se uma disparidade em relação à disponibilidade de tempo para investimentos nas carreiras profissionais. O tempo gendricado é uma consequência da divisão sexual do trabalho, que hierarquiza os trabalhos produtivo e reprodutivo e, culturalmente, impõe o último às mulheres (Guimarães & Daou, 2021; Melo & Castilho, 2009).



Cabe mencionar as diferenças entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo. O primeiro se refere às atividades relacionadas ao mercado de trabalho dentro do sistema capitalista e possui remuneração. Já o segundo se relaciona aos cuidados domésticos e dos filhos. Ele está associado à construção histórica sobre a figura da mulher como responsável pela gestão e proteção do âmbito privado (Melo & Castilho, 2009; Biroli, 2014).

O trabalho reprodutivo é, portanto, essencial para o sistema capitalista (Bhattacharya, 2019; Davis, 2016; Federici, 2019). Assim, percebe-se que existe uma inseparabilidade entre os modos de cuidado com a vida e o modo de produção. Todavia, tal inseparabilidade não é reconhecida pela lógica capitalista, pois se deseja ampliar os lucros do sistema com as múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Reconhecer e modificar as relações entre gênero e a divisão sexual do trabalho colocaria em risco a exploração do trabalho das mulheres (Bhattacharya, 2019; Davis, 2016; Federici, 2019).

As estatísticas nacionais demonstram que a mulher inserida no mercado de trabalho gasta, em média, 18,5 horas semanais em atividades domésticas, enquanto o homem dedica 10,4 horas. Este dado se torna ainda mais impactante quando se percebe que o homem não ocupado gasta 11,7 horas semanais no trabalho reprodutivo (Brasil, 2024). Desta maneira, observa-se a dificuldade de as mulheres equilibrarem a atividade doméstica não paga em casa com um trabalho integral remunerado na esfera produtiva (Bhattacharya, 2019). Isto implica na exploração do corpo e da mão de obra feminina (Federici, 2019).

De forma análoga a outras profissões, o tempo livre das professoras de ensino superior é consumido pelo trabalho reprodutivo. Esta temporalidade fora do trabalho também é tomada pelas atividades laborais. Elas realizam no âmbito doméstico o planejamento de atividades de pesquisa, ensino e extensão, as orientações e correções de trabalhos de conclusão de curso, a elaboração de provas, a leitura e a produção de artigos, dentre outros (Castro & Chaguri, 2020; Barroso & Gama, 2022; Rossi et al., 2022).

Assim, as atividades de trabalho realizadas em casa entram em negociação com as tarefas domésticas, promovendo desgaste físico e mental para as professoras



(Barroso & Gama, 2022). Tal condição implica na redução das possibilidades de investir no crescimento profissional (Vidal, 2020), na não priorização dos cuidados em relação a si mesmas e na exaustão física e emocional (Barroso & Gama, 2022; Castro & Chaguri, 2020). A qualidade de vida e a saúde das mulheres sofrem as consequências das intensas jornadas de trabalho como docentes do ensino superior. Jornadas associadas ao exercício da maternidade, à execução das atividades domésticas e à necessidade de produção acadêmica (Souza et al., 2021b).

A pandemia de COVID-19 impôs a necessidade do isolamento social e, consequentemente, o fechamento de instituições de ensino superior. Nesse contexto, ao realizar o trabalho remoto, houve uma dificuldade em manter uma dissociação temporal e espacial entre os âmbitos laboral e domiciliar (Castro & Chaguri, 2020). Também foi notado que, ao permanecer em casa em decorrência do isolamento social, os membros familiares presentes não dividiam as tarefas domésticas de maneira igualitária, visto que os cuidados continuavam feminizados, fato que acentuou as desigualdades de gênero em relação ao trabalho reprodutivo (Araújo & Yannoulas, 2020).

As exigências de produtividade, as orientações acadêmicas, a iniciação ou a continuação de atividades de pesquisa, ensino e extensão em tempos pandêmicos foram aspectos associados à sobrecarga laboral. Deste modo, observou-se o desgaste físico e mental das professoras devido a ausência de um suporte institucional e da inadequação da transição das atividades de trabalho para o âmbito doméstico (Pessoa et al., 2021).

Diante disto, este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a atividade e a vivência de temporalidade de professoras do ensino superior. Notadamente, estudou-se essa relação no retorno ao trabalho presencial após o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19.

Vivência é entendida nesta investigação, a partir de Vygotsky, como *perejivanie*: uma experiência difícil, de sofrimento ou de padecimento (Toassa & Souza, 2010). Desta forma, a vivência é uma unidade de análise que compreende a relação entre o contexto social e a consciência na formação e desenvolvimento do



psiquismo. Ela é atravessada pelos afetos e emoções em um determinado acontecimento (Marques & Carvalho, 2014; Vygotsky, 1991).

A partir da Clínica da Atividade, esta investigação compreende que a atividade não se restringe ao que é visível, ao conjunto de gestos e interações diretamente observáveis. Isto é denominado de atividade realizada, a face aparente do agir do trabalhador. É preciso levar em conta, ainda, o real da atividade: um campo amplo de possibilidades, intenções, motivações e conflitos internos que não se materializam plenamente na ação executada. Ele inclui as escolhas não efetivadas, os caminhos abandonados, as contradições internas, as pressões externas e a relação do trabalhador com sua própria história e seus múltiplos papéis sociais (Clot, 2007; 2010; Pinheiro, 2016).

Ademais, o presente estudo se refere ao tempo *kairós*. Qualificável, pessoal e subjetivo, ele se opõe à imposição do consumo e do imediatismo, aspectos característicos da lógica do capital. *Kairós* é um tempo que produz vida e que se relaciona com a presentificação de cada sujeito que o sente e o vivência (Martins et al., 2012).

Método

Participantes

Participaram do estudo oito professoras de uma universidade pública localizada no Estado do Ceará. A amostra foi construída por conveniência. Seis das participantes atuavam em um campus localizado no interior. Duas das docentes estavam vinculadas a unidades acadêmicas na capital. Serão utilizados nomes e cidades fictícias para preservar a identidade das participantes.

Natasha era uma mulher negra de 43 anos. Ela era casada em um relacionamento heterossexual e tinha um filho adotivo de 11 anos. Trabalhava na instituição há 13 anos. Joana tinha 47 anos e se autodeclarou como parda. Tinha uma filha de oito anos, fruto de um relacionamento heterossexual, mas atualmente estava divorciada. Estava há 16 anos trabalhando na universidade. Antônia também se



autodeclarou como parda e tinha 48 anos. Não possuía filhos e vivia em uma relação conjugal homoafetiva. Trabalhava na instituição há 12 anos e meio.

Priscila, 44 anos, era uma mulher branca e estava casada em uma relação heterossexual. Tinha dois filhos, um menino de 10 anos e uma garota de 14 anos. Estava há 12 anos trabalhando na instituição. Esmeralda era uma mulher negra de 42 anos, casada em um relacionamento hererossexual. Possuía dois filhos, uma de 11 meses e outro de oito anos. Há 10 anos possuía vínculo com a universidade. Cecília tinha 40 anos. Se autodeclarou como mulher branca. Era casada com um homem e tinha um filho de 11 meses. Trabalhava na instituição há cinco anos.

Cristina, 43 anos, era casada em uma relação heterossexual. Tinha três filhos, um de cinco, uma de oito e outro de 10 anos. Não mencionou sobre como auto declarava sua raça. Era docente na universidade há 12 anos. Catarina, mulher branca, tinha 43 anos. Era casada com um homem e tinha dois filhos, um de oito e uma de 13 anos. Tinha vínculo com a universidade como docente há oito anos. Ela era a única professora que trabalhava 20 horas semanais e tinha outras atividades laborais para além da docência. As outras participantes possuíam dedicação exclusiva ao magistério.

Dentre as docentes, quatro atuavam em cursos da área de ciências humanas, duas na área de saúde e duas na área de exatas. Sete participantes tinham o título de doutoras e uma não havia concluído o doutorado. A remuneração das participantes era, em média, de R\$7.056.25. Em relação ao local de residência, três moravam no interior do Estado e cinco residiam na capital. Três professoras realizavam o deslocamento da capital para o interior para ir ao trabalho. As outras duas, como pontuado, estavam vinculadas à docência na capital.

Instrumentos

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Nesse contexto, segundo Vygotsky (1995), para cada nova abordagem de um problema científico são necessários métodos adequados ao objeto investigado. Assim, problema e método precisam ser formulados em paralelo.



Três princípios norteiam o método, são eles: análises dos processos e não dos objetos; explicação versus descrição; e o problema do comportamento fossilizado (Vygotsky, 1991; Vygotsky, 2007). No primeiro, o autor refere a importância da aproximação histórica ao fenômeno. Analisar os processos possibilita reconstruir as etapas do desenvolvimento, o que permite entender as relações que estão por trás das manifestações externas (Vygotsky, 2007).

O princípio explicação versus descrição, por sua vez, mostra que, muitas vezes, dois fenômenos podem ter fenótipos similares, mas terem funcionamentos distintos, de modo que a aparência não permite que se compreenda a sua essência. Assim, do ponto de vista dinâmico causal, por mais que as manifestações externas dos fenômenos sejam similares, a sua natureza pode ser diferente (Vygotsky, 1991).

Por fim, os comportamentos fossilizados são mecânicos, automatizados e se repetem de forma constante. Desta forma, com o desenrolar da história, ele passa a ser engendrado como algo natural. Por este motivo, suas características primárias se perdem e seus aspectos fenotípicos não demonstram sua origem (Vygotsky, 1991). É necessário, portanto, desenvolver mediadores específicos que possam descrystalizar as formas atuais do objeto estudado e compreender sua gênese.

Tendo em vista que objeto de estudo ora proposto se debruça sobre a intersecção entre atividade e temporalidade, foi proposto como instrumento para coleta de dados a construção de um calendário, de modo que as participantes pudessem representar suas atividades realizadas em um dia e em uma semana de trabalho no retorno presencial à universidade, após o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, esperava-se que o calendário funcionasse como um pivô para que as participantes, inicialmente ancoradas na descrição concreta das ações performadas, pudessem dialogar e aprofundar a reflexão sobre seus modos de agir, bem como de se relacionar com o tempo, de modo a compreender suas origens e superar sua aparência imediata, acessando, portanto o real da atividade e a gênese das vivências em torno da temporalidade.

Procedimentos

Coleta de Dados



Foi realizada uma entrevista com cada participante, com duração média de duas horas. Solicitou-se que descrevessem como era um dia e uma semana de trabalho sobre o semestre em que houve o retorno das atividades presenciais. As atividades relatadas eram alocadas no calendário proposto anteriormente, de modo que elas pudessem visualizar temporal e materialmente as rotinas. As entrevistas foram realizadas em locais indicados pelas professoras e, em alguns casos, por meio do *Google Meet*. Todos os encontros tiveram o áudio gravado e, posteriormente, foram transcritos.

Análise de Dados

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa. Esta proposta objetiva transformar o participante em sujeito ativo da pesquisa através da expressão de sua subjetividade em um contexto histórico e cultural. Nesse processo, o pesquisador torna-se dinâmico, criativo e produtor de conhecimento (González-Rey & Martínéz, 2016; Rossato & Martínéz, 2017), para além de um mero aplicador de métodos rígidos. Há, assim, uma disponibilidade de diálogo entre o pesquisador e os participantes do estudo. Cria-se um espaço para a reconstrução dos problemas de pesquisa a partir das percepções e vivências que emergem no decorrer da investigação.

Desta forma, o aspecto construtivo diz respeito à capacidade do investigador articular a teoria e a produção de inteligibilidade sobre os dados construídos. Já o caráter interpretativo se relaciona à construção de significados que não foram atribuídos anteriormente às situações que ocorrem ao longo da investigação (Rossato & Martínéz, 2017). Assim, são elaborados indicadores que não estão visíveis imediatamente, mas que surgem a partir da interação entre a teoria, as experiências subjetivas da pesquisadora e dos dados em si. A construção dos indicadores foi orientada pela demarcação do tempo no retorno das atividades presenciais através do cruzamento de vivências entre as entrevistadas.

Considerações Éticas



O projeto foi submetido para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CAAE: 62686122.6.0000.5053) e seguiu todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas nas resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde Brasileiro. As entrevistas foram realizadas mediante o consentimento livre e esclarecido de cada uma das participantes.

Resultados

Dimensão do Tempo no Retorno das Atividades Presenciais

Quando as aulas voltaram ao formato presencial, Cecília sentiu um certo estranhamento pela mudança na modalidade de ensino, que aconteceu sem uma transição ou preparação adequada. Ela relatou:

Cecília: Eu cheguei chorando na disciplina mas, ao mesmo tempo, foi uma coisa de um estranhamento muito forte. Eu não sabia se eu sabia dar aula daquele e naquele jeito. ... Já eram mais de dois anos desse formato [on-line]. Então eu acho que eu cheguei numa certa insegurança, como se eu estivesse entrando em sala de aula pela primeira vez de novo. ... Não houve um tempo de transição no sentido de uma certa elaboração. De repente, a gente estava num formato, no outro dia, a gente estava no outro, sem saber direito conviver uns com os outros, sabe? Perdendo um pouco o tato dessa convivência. Então eu tive um pouco essa sensação, essa dificuldade com os alunos, com a turma, da gente conseguir entrar em uma sintonia. Eu me sinto hoje mais sintonizada com os meus alunos depois de um ano... mais de um ano desse retorno.

O retorno às atividades presenciais trouxe estranhamento devido às TIC's e a insegurança ao ministrar aulas. A volta à universidade presencial exigiu recriar um formato ausente no Ensino Remoto (ER), manifestado apenas presencialmente, com toque, materialidade e reconstrução das relações.



A forma como Cecília foi afetada diz respeito aos sentidos pessoais atribuídos à sua vivência. O retorno ao presencial configurou sua vivência como acontecimento profundo na apreensão do real (Marques & Carvalho, 2014), fato demonstrado na forma como Cecília viveu o pós-pandemia e pela maneira que seus afetos se manifestaram. Desta feita, a vivência só pode se dar entre indivíduo e meio ao abranger sensações e percepções. Por este motivo, o indivíduo nunca é indiferente a um momento de vivência devido ao sentido pessoal envolvido (Toassa, 2011; Marques & Carvalho, 2014), neste caso, o estranhamento.

Em relação à transição do trabalho remoto ao trabalho presencial, Esmeralda teve dificuldade em entender a passagem do tempo no trabalho remoto. Porém, foi assertiva em dizer como se sentia em cada um deles:

Esmeralda: É muito difícil entender a temporalidade no remoto. As coisas não aconteciam, aconteciam de maneira atropelada ou a gente não tinha aproveitamento das coisas. A gente trabalhava duas horas e parecia que não tinha rendido 15 minutos. Não, não foi bom, não foi... nada bom. Aqui [aponta para o calendário se referindo ao trabalho presencial] a gente trabalha 15 minutos e parece que deu aula da vida da gente. Dei uma palestra da minha vida ontem de novo. Foi maravilhoso! Aqui, no remoto, eu dei palestras para outras instituições, secretarias de educação e eu não consigo me alegrar em dizer isso. Eu nem me lembrei de falar isso, porque não teve o significado que eu acho que essas coisas precisam ter como ontem teve [se referindo à palestra].

Falas posteriores mostraram que a percepção distorcida do tempo, a sensação de lentidão e de pouco rendimento eram fruto da escassez das interações entre professora e alunos, dado que vai ao encontro do estudo de Pessoa et al. (2021). Esmeralda acreditava que a produtividade das aulas dependia da interação e dos afetos, que influenciavam sua percepção do tempo.

Assim, Marques e Carvalho (2014) trazem uma discussão interessante entre Spinoza e Vygotsky, que vincula afetos, vivência e potência de agir no campo da educação. Os autores retratam que, se a alegria for predominantemente vivida, será



ampliada a potência de agir. Do contrário, caso a tristeza se faça presente, a potência dos(as) envolvidos(as) será diminuída. Desta feita, a ação está relacionada à consciência, visto que a vivência e os afetos são aspectos mediadores do desenvolvimento da consciência (Marques & Carvalho, 2014).

A pandemia de COVID-19 e o ER foram eventos traumáticos para Esmeralda, gerando tristeza e incômodo. A falta de contato com os alunos enfraqueceu os vínculos e fez com que seu trabalho perdesse o sentido. Isso a desvitalizou e tornou a ação psicologicamente artificial devido ao seu não reconhecimento (Martins et al., 2012; Clot, 2010).

Deste modo, Clot (2010), afirma que o poder de agir está relacionado à atividade. Este conceito avalia a ação do sujeito em seu trabalho realizado habitualmente e a possibilidade de recriá-lo. Assim, em relação à Esmeralda, notou-se que seu poder de agir diminuiu (Clot, 2010; Marques & Carvalho, 2014), mas é aí que o desenvolvimento ocorre. Mediante a uma vivência dramática e na maneira como ela é refletida na história de vida do sujeito, o processo de transformação se torna coletivo e possível em um contexto sócio, histórico e cultural (Liberali & Fuga, 2018).

Tal modificação para Esmeralda foi proporcionada pelo retorno das atividades presenciais, que implicou uma mudança de significado na temporalidade da duração da aula. Observa-se, portanto, a sua necessidade de circular os afetos, as interações e de estar na universidade a fim de significar sua vivência e estar consciente a respeito dela.

Marcas e Resquícios Deixados pelo Trabalho Remoto

O retorno às atividades presenciais sobrecarregou as docentes, pois, ao realizar atividades sem pausas, tentaram manter o mesmo ritmo do trabalho remoto. Deste modo, Cecília mencionou a ineficácia de “emendar uma coisa na outra” nas atividades presenciais:

Cecília: Quando retornou, eu estava sem tempo para almoçar. Inclusive isso teve um impacto físico muito grande em mim. Eu estava comendo muita bobagem, estava engordando muito, porque eu saía da aula de introdução à



[omitido para evitar a identificação da participante], que era quarta de manhã, e ia correndo pra pegar o ônibus, sem ter tempo de almoçar. Então, às vezes, eu levava alguma coisa, assim, tipo, um sanduíche que eu pedia no hotel. Chegava frio e comia assim. Mas foi muito difícil esse retorno para eu me reorganizar. A sensação que eu tinha é que aquilo que a gente fazia no remoto, transposto para o presencial, não dava. A conta não fechava, a conta do tempo não fechava. Essa coisa de você emendar uma coisa na outra, que a gente fazia on-line, quando você passa pro presencial, não é a mesma coisa.

A tentativa de manter a rotina do trabalho remoto nas atividades presenciais resultou em sobrecarga e sem pausas adequadas, como intervalos para refeições e deslocamentos, no caso de Cecília. A temporalidade neste retorno explicita a exploração do trabalhador e do tempo de trabalho orientado pelo *kronos*, o qual é quantificável, previsível e sustentado pela lógica do capital (Martins et al., 2012). Nessa direção, Natasha mencionou que a diferença entre os trabalhos remoto e presencial está na dupla demanda das atividades docentes:

Natasha: No remoto, eu sei que eu achei soluções, né? ... No presencial para mim fica mais difícil, porque parece que a demanda fica mais... Está dupla, na verdade, entendeu? A presencial e a remota. Então tem coisas que eu fazia no remoto que continuam com as demandas do presencial. Acho que por isso que eu estou sentindo um excesso. Porque, no presencial, você tinha uma rotina que você fazia “X” coisas. Aí, agora, não. Você tem que fazer as coisas que você faz no presencial e as coisas remotas. Porque você fez conexões, porque você começou projetos que você não pode mais deixar. Então, nada do que você começou, você não pode deixar e você tem que fazer outras coisas. ... Por exemplo, esses encontros on-line no sábado e domingo, eu não faria isso se eu estivesse trabalhando [apenas] no presencial. Aí o que foi que deu? Voltei pro presencial e isso continuou.

A participante relatou estar sobrecarregada devido à necessidade de continuar realizando atividades iniciadas durante o trabalho remoto, mesmo após retornar ao



trabalho presencial. Percebe-se, portanto, que o perfil polivalente e multifuncional das docentes durante o ER (Barroso & Gama, 2022) também foi exigido e reproduzido quando retornaram às atividades presenciais. Desta forma, as jornadas fora da carga horária de trabalho, já vistas como uma excepcionalidade por conta da pandemia de COVID-19 (Souza et al., 2021a), seguiram com a mesma sistemática. Isto implicou na ampliação da exploração do tempo das professoras.

A (In)Visibilidade do Trabalho Reprodutivo Frente ao Trabalho Produtivo

A divisão sexual do trabalho separou e hierarquizou as tarefas produtivas como devendo ser executadas pelos homens e as tarefas reprodutivas como destinadas às mulheres. Mesmo com avanços, às mulheres ainda é atribuído um trabalho de cuidado não remunerado e desvalorizado, como se isso lhes fosse uma incumbência “natural” (Hirata & Kergoat, 2007; Melo & Castilho, 2009; Federici, 2019; Castro & Chaguri, 2020).

Viu-se que a sobrecarga de trabalho e a exaustão física e mental associadas ao trabalho de reprodução social fizeram parte da experiência das docentes durante o trabalho remoto (Vidal, 2020; Pessoa et al., 2021; Barroso & Gama, 2022; Rossi et al., 2022). No presente estudo, observou-se que, mesmo com o retorno às atividades presenciais, as atividades domésticas continuaram intensificadas e femininas. Cecília descreveu como era um dia seu quando ia para Ilhabela, cidade onde atuava como docente:

Cecília: No dia que eu venho pra Ilhabela, eu tenho que acordar às 5hs da manhã. Por que? Porque, embora minhas coisas já estejam arrumadas desde a noite anterior, eu tenho que fazer tudo que eu preciso fazer para ajeitar meu filho para ele ir para creche. Auxiliar meu marido que também vai precisar trabalhar, [pois ele] vai ter que sair às 7hs da manhã com as coisas do neném. Inclusive, quando eu não tô lá, é uma barra pra ele. [Ele] tem que fazer tudo isso sozinho: limpar nariz, dar as vitaminas de ferro e a vitamina D, porque ele [filho] sai correndo, tem que segurar, dá trabalho. Quando ele faz cocô tem que limpar, dar comida, dar o leite, banho, aprontar para creche. Tudo isso, toda



essa logística, ela tem que ser feita até 6:15, que é o horário que eu vou para a rodoviária ... O que isso quer dizer é que no momento em que eu acordo até a hora de ir para a rodoviária é trabalhando o tempo todo nas coisas de casa.

Percebe-se um investimento de tempo no trabalho produtivo imbricado com o trabalho reprodutivo, desde a noite anterior, até o momento que Cecília sai para Ilhabela. Ou seja, há uma organização e a construção de um roteiro para o dia seguinte a fim de dar conta da logística reprodutiva e chegar ao local do trabalho produtivo.

Deste modo, as mulheres seguem responsáveis por “gerir, administrar, planejar, delegar e ainda executar boa parte do trabalho doméstico” (Barroso & Gama, 2022, p. 92). Como consequência desses processos, os quais sustentam e escamoteiam a divisão sexual do trabalho, vê-se a sobrecarga mental e física e a apropriação do tempo de mulheres (Barroso & Gama, 2022), do mesmo modo, ou até mais intensificado, do que em períodos de trabalho remoto.

Priscila também morava a 230 quilômetros de Ilhabela e precisava fazer esse deslocamento para comparecer ao trabalho. Quando viajava, sua vivência em relação ao trabalho reprodutivo era de partilha de atividades e de cooperação entre os membros da família:

Priscila: Eu acho que a minha ausência, a minha distância durante esses três dias [de trabalho] não prejudica a rotina da minha família, porque minha família tem uma rotina muito organizada em que todo mundo coopera. Então a gente compreende a situação do outro.

Aqui vale mencionar a configuração da família de Priscila. Ela era casada com um homem e tinha dois filhos, um de 10 anos e uma de 14 anos. Em sua vivência, é notada a ausência da sobrecarga de tarefas domésticas e a não-centralização dessas atividades na sua figura como mulher. Quando sai de casa, o trabalho reprodutivo é exercido pelos outros membros da família por meio de acordos e com autonomia.

Percebe-se que a diferença de idade dos filhos imprime diferença nas experiências entre Cecília e Priscila. Enquanto a primeira organiza um aparato de



cuidado para que sua ausência seja branda por conta do filho de dois anos, Priscila consegue desfrutar de um tempo com maior fluidez sem precisar, necessariamente, de organização e planejamentos para sair de casa e ir trabalhar.

Outra dimensão do trabalho reprodutivo se percebe na vivência de Antônia, que vive uma relação homoafetiva. Ao ser questionada sobre quem fazia o almoço no retorno das atividades presenciais, Antônia respondeu:

Antônia: Karina [esposa], normalmente é a Karina. Ela não trabalha fora. Ela está estudando e fica mais cuidando de casa. Quando ela não estava cursando a faculdade, ela ficava só trabalhando no serviço de casa. Às vezes, isso é uma questão pra gente. Porque eu adoraria que ela trabalhasse, que tivesse a independência dela, que ela não dependesse financeiramente de mim. Mas ela é totalmente dependente. ... É muito difícil para quem trabalha desde cedo ver a pessoa com quem você se casa tranquila dentro de casa.

Antônia ressaltou o trabalho produtivo por ser remunerado e mencionou o desejo de que a companheira estivesse no mercado de trabalho. Porém, mesmo ratificando que o trabalho reprodutivo é um trabalho (“ela ficava só ... trabalhando no serviço de casa”), ela não reconhece a importância das atividades domésticas executadas pela esposa, apesar de ser ela quem possibilita o tempo para a execução de suas demandas docentes.

Nesse caso, não é delegado o serviço doméstico para uma outra mulher de forma remunerada, mas é a própria companheira quem o realiza. Este trabalho oculto absorve a vida e o tempo de quem o executa. Assim, é demonstrada a teoria da reprodução social, em que as atividades domésticas têm a função de servir os trabalhadores de forma física, sexual e emocional e possibilitar o suporte de reprodução de vida à eles (Battacharya, 2019; Federici, 2019). Catarina relatou mudanças na sua rotina em relação à retomada das atividades presenciais:

Catarina: Na verdade, o desenho da docência é o mesmo. O que mudou de 2020 para 2021 é que como a funcionária [empregada doméstica] voltou, me aliviou muito nas atividades domésticas. ... Basicamente isso.



Em outro momento, ela diz que não gostava de “ser dona de casa” e ressaltou a importância da mulher que executa o seu trabalho reprodutivo:

Catarina: Não gosto de ser dona de casa. Graças a Deus que eu tenho a Francisca, uma pessoa maravilhosa que tá com a gente há mais de 10 anos, mas [ser dona de casa] é uma coisa que eu não gosto. A Francisca é a dona da casa. Se em uma quarta-feira à tarde eu for no centro, eu digo: “Francisca, o que tá precisando lá em casa? Vou lá nas Casas Araújo [loja de utensílios domésticos]” e aí ela diz o quê que precisa. Eu não gosto muito não. [...] [O trabalho doméstico] é um trabalho realmente desestimulante. É diferente de [atuar] profissionalmente. Como médica ou como professora, você dá uma aula, se os alunos gostarem, ao terminar o semestre, eles agradecerem; ou você faz um atendimento e as pessoas gostam, no final você recebe um salário.

Federici (2019) pontua que, na ótica do capital, receber um salário parece uma troca justa entre o emprego da força de trabalho e o reconhecimento monetário, pois tanto o patrão como o trabalhador recebem ganhos. Entretanto, o salário cumpre a função de esconder todo o trabalho não pago da esfera reprodutiva, o qual se transforma em lucro. Daí o sentimento de desvalorização de Catarina, pois, uma vez que o trabalho doméstico é naturalizado à figura da mulher, ele não é reconhecido como trabalho e não é remunerado.

Todavia, no caso de Catarina, é curioso perceber que, quando o trabalho de reprodução social é delegado à outra mulher, ele é valorizado e reconhecido. Porém, quando ela o executa, há menosprezo em realizá-lo. Nota-se que um dos proveitos que a terceirização do trabalho reprodutivo permite está relacionado à maior flexibilidade em relação ao tempo que outrora ela não tinha.

Por não gerar lucro, a atividade doméstica foi considerada como um trabalho inferior comparado a um emprego assalariado (Davis, 2016). Contudo, uma vez pagando o serviço de outra mulher para realizar o trabalho reprodutivo, há relevância e enaltecimento, pois existe tempo para desempenhar seus papéis profissionais e investir em suas carreiras. Assim, esse é um debate de classe, raça e gênero. A delegação do trabalho só é possível devido à polarização do emprego de mulheres



imposta pelo capitalismo (Hirata & Kergoat, 2007; Castro & Chaguri, 2020), em que este acaba por instituir a divisão racial do trabalho reprodutivo (Davis, 2016; Arruza et al., 2019).

Cabe citar que a problemática em torno da delegação do trabalho reprodutivo se orienta na mercantilização do trabalho de cuidado. Por meio desta mercantilização, surgem formadas hierarquias sobre quem pode pagar pelo trabalho de reprodução social e quem o executa. Neste último caso, geralmente são mulheres social e economicamente vulnerabilizadas, em sua maioria negras, responsáveis pela realização de tarefas domésticas (Zanello, 2018).

Entretanto, essa delegação do trabalho é fiscalizada e observada pelas mulheres de classe média que contratam os serviços domésticos, mas que também sentem culpa e fardo mental em fazer essa supervisão (Zanello, 2018; Castro & Chaguri, 2020). Nesse sentido, ainda é a mulher que continua na responsabilidade de estar atenta ao trabalho reprodutivo, mesmo terceirizando-o. Ademais, as mulheres são sobretaxadas ao ter de usar parte do salário para terceirizar o trabalho reprodutivo, a fim de gozar de tempo para exercer atividades laborais ou de autocuidado.

Autocuidado e Tempo livre: Limites e Possibilidades na Retomada das Atividades Presenciais

Com o modelo de delegação (Hirata & Kergoat, 2007), reproduzido pela maioria das docentes, o tempo livre se tornou uma das possibilidades para elas. Essa temporalidade foi utilizada para o tempo de trabalho, para o autocuidado, para o ócio ou, até mesmo, para o trabalho reprodutivo, como será visto nesta discussão. Ao ser questionada sobre a repercussão do tempo pela delegação de atividades reprodutivas, Cristina mencionou:

Cristina: [Tive] mais tempo pra mim. Consegui ir pra academia, consigo fazer tenis de praia à noite. Por isso que eu não tinha tempo antes. ... Então eu percebi essa questão: eu ter tempo para fazer uma atividade física, para eu poder também ter mais tempo para outras coisas. Porque acabava que, por



exemplo, na pandemia, como eu não me exercitava e nem tinha esse tempo pra mim, acabava que eu demorava pra fazer uma aula muito mais tempo do que faço hoje, porque hoje eu estou mais descansada, mais motivada. Eu acho que melhorou em relação a isso.

Catarina pontuou vivência similar:

Catarina: Com a funcionária [empregada doméstica], aí eu pude ter mais autocuidado, né? ... Que a caminhada era mais cedo...

Delegar o trabalho doméstico a outras mulheres, remunerando-o, é uma das formas pelas quais é possível o investimento nas carreiras profissionais (Hirata & Kergoat, 2007). Vê-se, ainda, uma consequência para além do maior investimento no trabalho produtivo: as mulheres de classe média possuem maior afrouxamento do tempo de não-trabalho. Assim, aproveitam para realizar atividades de autocuidado, como a atividade física apontada pelas participantes.

No caso de Cristina, é interessante perceber que a atividade física possuía uma reverberação no seu desempenho no trabalho, já que percebia uma melhor disposição para preparar as aulas. Assim, o tempo livre, possibilitado pela delegação de tarefas domésticas, permitiu que ela desenvolvesse suas competências mentais e criativas (Biroli, 2014). Com a retomada das atividades presenciais, foi questionado à Natasha sobre suas oportunidades de tempo livre. Ela relatou:

Natasha: Tem a análise, a academia é outra brecha para mim. ... às 21 horas é meu encerramento, é a hora que eu vou tirar para assistir uma NETFLIX [serviço de transmissão de vídeos pela internet]. Aí você fica nessa hora também: “ah, eu deveria fazer uma meditação, devia fazer alguma coisa...”, mas não tem mais gás... Não tenho gás para nada. Tenho gás para ficar boiando até a hora de dormir.

Facilitadora: O que isso representa pra você?

Natasha: Ai mulher, é a hora de eu me regular também, porque é a hora que eu consigo respirar um pouco. Às vezes, eu gosto de pintar... A hora em que eu passeio também com a cachorrinha. Às vezes é muito bom, [vou] dar uma



voltinha com ela, é a hora que eu vou olhar pra uma plantinha. Ah, e também outra coisa que eu comecei a fazer depois que a gente pôde sair foi ir pra praia. Todo domingo, logo de manhã, eu tô indo pra praia.

A análise e a atividade física compõem os momentos de autocuidado de Natasha. Entretanto, o momento das 21hs está associado a uma demarcação temporal que inicia o momento de não-trabalho, de tempo livre. Nesse sentido, percebe-se que uma das características de tempo livre do trabalho, no caso de Natasha, está associada ao consumo. Isto se apresenta tanto para fins de entretenimento, como ao assistir a um vídeo na NETFLIX.

O ócio, por outro lado, foi vivenciado após o fim do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Por estar no âmbito da escolha, da liberdade, do gratuito e do pessoal, no caso de Natasha, o exercício da pintura, a ida à praia e a caminhada com o animal doméstico possibilitaram o gozo de tempo e conduziram o prazer da vivência de ócio (Aquino & Martins, 2007). Também se destaca a sua relação com o tempo *kairós*, o qual é qualificável, pessoal e que representa um tempo subjetivo (Martins et al., 2012).

Ao relatar sobre possibilidades de vivenciar a temporalidade no pós-pandemia, Joana mencionou que o fato de ter a guarda compartilhada com o pai de sua filha possibilitava alguma liberdade. Ela relatou:

Facilitadora: O que representa pra você o tempo dividido com o pai da sua filha?

Joana: Para mim representa, por exemplo, a possibilidade de eu trabalhar. Para mim, [o tempo] está diretamente relacionado com a minha existência como uma pessoa que trabalha fora de casa. Representa a liberdade. [...] Eu preciso e eu vejo, por exemplo, a realidade das minhas irmãs que não tem essa hora do dia para dizer: “cadê Fulano?” “Não tá aqui, né?” Isso eu tenho, eu acho que para mim é muito importante... É poder dizer: “desliguei!”... cinco minutos assim.

Facilitadora: E esse “desligar” chega que horas?

Joana: Quando eu me dou conta que eu chego em casa e que eu não fui buscar na escola. Aí, cai a ficha de que ela não tá em casa. Então tem algumas coisas que são indicadores. Eu não preciso me preocupar com o jantar, com a hora



de dormir. Então, por exemplo, são dias, às vezes, que eu tenho tempo de ficar na TV. Porque, além da TV partilhada com ela, quando ela tá comigo, a gente opta por coisas que eu gosto e que ela gosta. Ela diz: “Mãe, vamos assistir coisas que nós duas gostamos”. Ela tem coisas que eu detesto e tem coisas que ela não pode assistir. E aí ela fica danada da vida. Então a gente assiste coisas que dá para assistir juntas. Quando eu tô sozinha, [eu penso]: “ah, vou assistir o que eu quiser”, “não tô preocupada se a televisão tá passando alguma coisa aqui”. São coisas assim muito concretas mesmo. Ah sim, posso tomar uma taça de vinho que não vai ter problema, entendeu? Posso jantar um jantar cotidiano. Mas se tiver uma cerveja na geladeira eu posso beber.

O fato de Joana ser uma mulher divorciada implica na divisão de cuidados com o pai da criança e permite que ela “se desligue” da jornada de trabalho reprodutivo. Isso implica o gozo de um tempo livre em que ela pode dedicar-se a si e que é orientado pela sua vontade, como quando menciona a possibilidade de assistir o que quiser na TV.

Desta forma, a vivência de Joana é um dado que se contrapõe a vivência de outras entrevistadas que são casadas e que estão em relacionamentos heterossexuais. Enquanto elas têm um cônjuge que, teoricamente, precisa compartilhar e exercer a paternidade e a divisão de tarefas, algumas delas mencionaram a “ajuda” por parte deles ou pouco os mencionaram em relação às atividades reprodutivas. É notório como sua vivência repercute na fruição de sua temporalidade.

Portanto, a guarda compartilhada permite maior mobilidade, por parte das mulheres, na medida em que sua disponibilidade de tempo é ampliada sem estar associada à figura masculina a partir de um relacionamento conjugal. No caso de Joana, nota-se que sua vivência vai ao encontro da afirmação de Côte (2016) quando pontua que as mulheres que possuem a guarda compartilhada são dispensadas do fardo de serem mães solo e oportuniza que os filhos sigam o contato regular com os pais. Nos finais de semana, Antônia usufruía de seu tempo livre com outras atividades, sejam físicas, de autocuidado ou de lazer:



Antônia: No sábado é o meu karatê de manhã. É sagrado, de 9hs às 11hs. Às vezes eu saio do karatê e vou pro basquete ... e começo às 11hs até 12:30. ... Aí a tarde a gente [ela e a companheira], às vezes, vai pra feirinha gastronômica. Vamos tomar um café. Teve uma vez que a gente foi pro cinema. Então, tento reservar aí um tempo, mesmo estando morta de cansada, mas... a noite às vezes tem a parte social, às vezes não. ... Domingo, às vezes, eu vou para casa da minha mãe de tarde. Domingo de manhã eu estou na academia. A academia abre às 8 horas e fico até às 10 horas. Leva a manhã toda. ... À tarde, eu descanso. Às vezes vou pra uma praia no final de tarde. ... Tem feirinha, namoro.

Portanto, sob a ótica da temporalidade, é notado que Antônia goza livremente de um tempo que permite a execução de atividades de autocuidado ou de lazer, as quais são orientadas pela sua vontade e pelas suas necessidades. Alguns marcadores sociais possibilitam essa fruição do tempo livre: estar em um relacionamento homoafetivo, não ter filhos e ser a provedora da casa.

Nesse sentido, ela possuía uma vivência diferente das demais entrevistadas. Diferente da maioria das outras entrevista das que possuíam filhos, viviam em um relacionamento heterossexual ou eram divorciadas, Antônia não apresentava a sobreposição entre os trabalhos produtivo e reprodutivo e concentrava a maior parte de sua temporalidade nas atividades laborais e em momentos de autocuidado.

No seu caso, a responsabilidade sobre as atividades de reprodução social era da sua esposa. A despeito da homoafetividade feminina, observa-se uma desigualdade entre pessoas do mesmo gênero nesta vivência. Tal fato leva a entender que existe uma lógica patriarcal sendo reproduzida e que há um trabalho subvalorizado, conforme ela pontuou em excerto visto anteriormente.

Considerações Finais

Este estudo visou compreender a relação entre a atividade e a vivência de temporalidade de professoras do ensino superior. Participaram da investigação



docentes que trabalhavam numa instituição pública. As experiências relatadas diziam respeito ao retorno às atividades presenciais no contexto de pandemia de COVID-19.

O retorno às atividades presenciais após o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 gerou estranhamento, insegurança e dificuldade de adaptação às professoras, que se viram diante da necessidade de reconstruir a dinâmica do trabalho docente. As vivências relatadas evidenciaram que a transição abrupta do ensino remoto ao formato presencial impactou afetos, interações com estudantes e a percepção de produtividade. Nesse cenário, a restauração de vínculos e a materialidade do espaço universitário reconfiguraram a vivência da temporalidade e favoreceram a ampliação do poder de agir.

Ademais, a tentativa de manter, no regime presencial, o mesmo ritmo e fluxo de atividades estabelecido durante o trabalho remoto resultou em sobrecarga, falta de pausas e maior dificuldade de gestão do tempo. A lógica produtivista, intensificada pelo ensino remoto e reforçada no retorno presencial, levou o acúmulo de funções e a ausência de momentos de descanso a se perpetuarem. Assim, demandas adicionais, conexões estabelecidas no período on-line e a expectativa de manter o mesmo nível de entrega intensificaram o cansaço físico e mental.

O estudo evidenciou, ainda, a permanência de uma dinâmica de gênero na qual o trabalho reprodutivo, invisibilizado e desvalorizado, recaía, majoritariamente, sobre as mulheres. Enquanto algumas professoras investiam parte do salário para contratar outras mulheres a fim de aliviar as demandas domésticas, outras conciliavam rotinas extenuantes, cuidando de filhos, alimentando a família e planejando atividades acadêmicas. Nesse sentido a divisão sexual do trabalho continua a naturalizar a sobrecarga feminina, deslocando-a para outras mulheres e reforçando as assimetrias de gênero, classe e raça na gestão do tempo.

Se por um lado a delegação de tarefas domésticas ou a guarda compartilhada permitiram a algumas professoras usufruírem de um tempo mais flexível e investirem em atividades de autocuidado e lazer, por outro lado o ritmo acelerado e a pressão por produtividade limitavam significativamente tais oportunidades. As experiências variaram conforme a configuração familiar, as condições econômicas e a presença de apoio. Isto evidencia que o acesso ao ócio e ao autocuidado não é equitativo.



As vivências expostas e as análises construídas ao longo do estudo não são e não se orientam como críticas às participantes, mas expõem o quão o sistema capitalista e a sociedade patriarcal guia os modos de vida e o tempo das participantes, atingindo diferentes níveis de classe, raça e gênero. Mesmo tendo uma ocupação que lhes garantia uma boa condição financeira, quando comparadas à média da população brasileira, e uma posição social de relativo prestígio, as professoras participavam da divisão sexual do trabalho imposta pelo sistema capitalista que perpetua uma sociedade patriarcal e a gendrificação do tempo. Portanto, é fundamental que a socialização de tarefas entre membros familiares, especialmente com homens, seja uma prática existente para garantir a reprodução de vida e descentralizar a figura da mulher deste modo de organizar a produção.

No que diz respeito aos pontos fortes e às limitações do estudo, a pesquisa se destacou por considerar o tempo como fenômeno social, de modo a entender os desdobramentos da divisão sexual do trabalho sobre a temporalidade. Outra força estava em contemplar os marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade e arranjo familiar nas análises. Uma limitação do estudo dizia respeito à coleta de dados não ter se dado em torno de experiências imediatas. Quando da realização das entrevistas, já havia se passado algum tempo desde os períodos de ensino remoto e de retorno ao trabalho presencial. Desta maneira, os diálogos se deram a partir da rememoração de atividades e vivências, o que pode ter limitado a quantidade de experiências elencadas e a acurácia dos relatos.

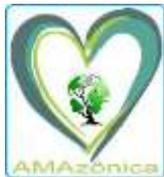
Diante dos achados, algumas direções para pesquisas futuras podem ser delineadas. Primeiramente, sugere-se a realização de estudos comparativos entre diferentes contextos institucionais (público e privado) e áreas do conhecimento, visando compreender se a gestão do tempo e as dinâmicas de trabalho reprodutivo e produtivo variam conforme o ambiente acadêmico e o campo disciplinar. Além disso, seria relevante investigar o impacto de políticas institucionais, como a oferta de creches universitárias, flexibilização de horários e programas de apoio psicológico, sobre as possibilidades de vivenciar o tempo. Por fim, investigar iniciativas de formação, oficinas e debates que estimulem a corresponsabilidade no cuidado e a conscientização sobre a importância da equidade na divisão do trabalho reprodutivo



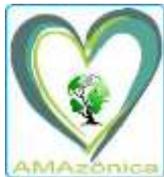
poderia fornecer subsídios para a construção de políticas públicas e institucionais voltadas à equidade de gênero.

Referências

- Aquino, C. A. B., & Martins, J. C. de O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 479–500. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013
- Araujo, S. C. L. G., & Yannoulas, S. C. (2020). Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola*, 14(30), 754–771. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>
- Arruza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019). *Feminismo para os 99%: Um manifesto*. Boitempo.
- Barroso, H. C., & Gama, M. S. B. (2022). Os impactos da pandemia de COVID-19 na vida das mulheres docentes do departamento de Serviço Social na Universidade de Brasília. *Gênero*, 23(1), 78–97. <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49783>
- Bhattacharya, T. (2019). O que é a teoria da reprodução social? *Revista Outubro*, 32, 99–113. http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf
- Biroli, F. (2014). O público e o privado. In L. F. Miguel & F. Biroli (Eds.), *Feminismo e política: Uma introdução* (pp. 31–46). Boitempo.
- Brasil. Ministério das Mulheres. (2024). *Relatório anual socioeconômico da mulher* (1ª ed.). Ministério das Mulheres. <https://static.poder360.com.br/2024/04/ministeriodasmulheres-obig-raseam-2024.pdf>
- Castro, B., & Chaguri, M. M. (2020). Gênero, tempos de trabalho e pandemia: Por uma política científica feminista. *Linha Mestra*, 24(28), 23–31. <https://doi.org/10.34112/1980-9026>
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Fabrefactum.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.



- Federici, S. (2019). *O ponto zero da revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Elefante.
- González-Rey, F., & Martínez, A. M. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5–16. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- Guimarães, S. S. M. L., & Daou, S. Z. (2021). Divisão sexual do trabalho, trabalho reprodutivo e as assimetrias de gênero na pandemia de COVID-19. *Revista Direito e Sexualidade*, 2(1), 110–133. <https://doi.org/10.9771/revdirsex.v2i1.42979>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595–609. <https://www.scielo.br/j/cp/a/cZtcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2019). A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 363–373. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>
- Marques, E. de S. A., & Carvalho, M. V. C. de. (2014). Vivência e afetação na sala de aula: Um diálogo entre Vygotsky e Spinoza. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 41–50. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v23n41/v23n41a05.pdf>
- Martins, J. C. O., Aquino, C. A. B., Sabóia, I. B., & Pinheiro, A. A. G. (2012). De Kairós a Kronos: Metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(2), 219–228. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Melo, H. P. de, & Castilho, M. (2009). Trabalho reprodutivo no Brasil: Quem faz? *Revista Economia Contemporânea*, 13(1), 135–168. <https://doi.org/10.1590/S1415-98482009000100006>
- Pessoa, A. R. R., Moura, M. M. M., & Farias, I. M. S. de. (2021). A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. *Licere*, 24(1), 161–194. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29532>
- Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. de F. V. da, Melo, P. B. de, & Aquino, C. A. B. de. (2016). Clínica da Atividade: Conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110–124. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&tlng=pt
- Rossato, M., & Martínéz, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da epistemologia qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento



- da subjetividade. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 343–352. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.04>
- Rossi, J. P. G., Mares, T. F. de L., & Maio, E. R. (2022). Mulheres, professoras e pesquisadoras: Vivências em tempos de pandemia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10, 1–27. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8670871>
- Souza, K. R. de, Santos, G. B. dos, Rodrigues, A. M. dos S., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L. da, Conceição, R. do C. M., Rocha, F. S. da, & Peixoto, R. B. (2021a). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>
- Souza, K. R. de, Simões-Barbosa, R. H., Rodrigues, A. M. dos S., Felix, E. G., Gomes, L., & Santos, M. B. M. dos. (2021b). Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(12), 5925–5934. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.13852021>
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vygotsky*. Papyrus.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. de. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vygotsky. *Psicologia USP*, 21(4), 757–779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Vidal, M. (2020). A gestão do tempo no trabalho docente: Uma análise de gênero no contexto da pandemia. *Interacções*, 16(54), 94–105. <https://doi.org/10.25755/int.21073>
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas – I*. Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas – III*. Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação*. Appris.

Recebido: 12.12.2024
01.01.2025

Aprovado: 20.12.2024

Publicado:

Autores

Marinara Nobre Paiva



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Mestra em Psicologia e Políticas Públicas e Professora no Centro Universitário INTA.
E-mail: marinaranobre@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4084-5289>

Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro

Doutor em Educação e Professor na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: pablo.pinheiro@ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9289-845X>

Beatriz Teixeira Silva

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: beatrizteixeira@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5886-2319>

Lorena Albuquerque Mendes

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: lorenamendes@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3262-0372>

Luciana Fontenele de Sena

Graduada em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: lucianafontenele@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3799-6548>

Marília Pereira Fernandes

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: mariliapereira487@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9163-9159>

Natália Santos Marques

Doutora em Psicologia Experimental e Professora na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: nataliamarques@ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4994-3811>

Lorena Brito da Silva

Doutora em Psicologia e Professora no Centro Universitário Christus. E-mail: lorena.nessin@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-9424>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Francisco Ferreira Alves Filho

Graduando em Psicologia na Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. E-mail: franciscoferreiraalvesfilho@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6571-3988>